DOCUMENT RESUME

ED 282 454 FL 016 753

AUTHOR de Vriendt, Sera
TITLE L'enseignement des langues secondes standard aux minorites culturelles a Bruxelles (Standard Second Language Instruction to Cultural Minorities in Brussels).
PUB DATE 87
NOTE 15p.; In: Blanc, Michel, Ed.; Hamers, Josiane F., Ed. Theoretical and Methodological Issues in the Study of Languages/Dialects in Contact at Macro- and Micro-Logical Levels of Analysis; see FL 016 743.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Acculturation; Classroom Communication; Communicative Competence (Languages); Dutch; Elementary Education; Evaluation Methods; Foreign Countries; French; Migrant Problems; *Minority Groups; Nonverbal Communication; *Official Languages; *Pronunciation Instruction; *Second Language Instruction; *Standard Spoken Usage; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS *Belgium (Brussels); *Language Contact

ABSTRACT

Three major issues in the second language instruction of migrant primary school children in Brussels are discussed: (1) how to develop communicative competence; (2) how to ensure correct pronunciation; and (3) how to improve nonverbal communication. In the case of pronunciation, a "soft" method without explanation about articulation or drills is proposed. With regard to nonverbal communication, the focus is on improving the teacher's interpretation of children's behavior, especially as it might affect evaluation of the children's education and proficiency. The population in question is composed primarily of migrant children, in significant proportions in the city's schools, who do not speak one of the official languages (French and Dutch). (An English abstract accompanies this paper.) (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A. Pruyiner
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED282454

FL016453

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES STANDARD AUX MINORITES CULTURELLES A BRUXELLES

Sera de Vriendt
Vrije Universiteit Brussel

Résumé / Abstract

Brussels is a city of one million inhabitants with an official bilingual status (French and Dutch). About one quarter of the population is not indigenous but consists of migrants from mediterranean countries. As a consequence Brussels schools are confronted with very heterogeneous groups of pupils, the proportion of migrant children ranging from 0 to 100 per cent. In this paper three main areas are discussed in relation to teaching migrant children a second language (French or Dutch) at primary school level:

a. how to develop communicative competence;

b. how to ensure a correct pronunciation (owing to the age of the children, a "soft" method without explanation about articulation or drills is proposed);

c. how to improve non-verbal communication (how, for instance, the teacher's interpretation of the children's behaviour, gestures, etc. is liable to influence his/her evaluation of these children's education and proficiency.

Les sociétés européennes qui accueillent actuellement des migrants ont un certain nombre de caractéristiques communes (L. PORCHER, 1984, 21, cite les "identités" suivantes: déracinement hors de la société mère, oppression socio-économique, tendance à la ghettoisation, résurgences xénophobes dans les pays d'accueil, aspiration à un droit à l'expression, revendications concernant les droits de l'homme, etc.), mais elles manifestent par ailleurs une extrême diversité.

Je m'efforcerai de décrire, dans les limites de temps et d'espace fixées mais avec le plus de précision possible, une situation bien particulière, à savoir l'enseignement de base des langues "standard" aux enfants des minorités socialement défavorisées à Bruxelles (ce qui permet de laisser de côté l'enseignement secondaire et supérieur et l'enseignement aux adultes).

Dans le cadre ainsi défini, j'examinerai trois aspects particuliers de cet enseignement, choisis en fonction de leur importance, de l'attention insuffisante qui leur est généralement accordée et

BEST COPY AVAILABLE

enfin de mes intérêts personnels de grammairien, intéressé aussi par la phonétique et par la didactique des langues. A partir du cadre très réduit choisi pour la première partie, j'espère pouvoir passer ainsi, dans la deuxième partie, à des considérations plus générales et susceptibles d'être étendues à d'autres contextes.

Le plan de mon article sera donc le suivant:

I. La situation à Bruxelles

A. L'agglomération bruxelloise (ses habitants et les langues qu'on y parle);

B. Les migrants à Bruxelles (qui sont-ils? Leur présence dans les écoles, les problèmes que pose cette présence, les solutions).

II. Trois problèmes

A. l'apprentissage de la compétence communicative;
B. la phonétique;
C. le non-verbal.

I. La situation à Bruxelles

A. L'agglomération bruxelloise compte dix-neuf communes, dotées chacune d'une administration propre. Ce fait a des implications importantes dans le domaine de l'enseignement maternel et primaire. En effet, presque toutes les écoles officielles sont à ce niveau communales; même si elles sont également financées (traitement, subsides) par l'Etat, les modalités de gestion peuvent varier, p. ex. en fonction des moyens des diverses communes. Parallèlement aux écoles officielles, il existe un important réseau d'écoles libres, en majorité catholiques.

L'agglomération compte un peu moins d'un million d'habitants, dont un quart environ d'étrangers. Elle a officiellement un statut bilingue, français-néerlandais, mais l'"image" sonore et visuelle est nettement francophone (enseignes, publicité, langues parlées dans la rue ou dans les magasins, etc.).

H. BAETENS BEARDSMORE (1984) classe les Bruxellois dans les catégories suivantes: francophones autochtones unilingues de niveau social aisé, francophones autochtones unilingues de niveau modeste, bilingues autochtones, flamands autochtones unilingues de niveau modeste, immigrés flamands et immigrés wallons. Il est difficile, sinon impossible de déterminer l'importance exacte de ces six groupes. Des enquêtes fondées sur des critères différents donnent des pourcentages variables pour le nombre de personnes s'exprimant le plus souvent en français et en néerlandais. De toute façon, que le rapport exact (?) soit 75/25 ou 85/15, il est incontestable que partout à Bruxelles, mais à des degrés divers, les migrants sont plongés dans un milieu essentiellement francophone.

B. Si la population autochtone de Bruxelles n'a fait que décroître au cours des dernières années (de 901,629 en 1970 à 759,418 en 1981 et 734,217 au 1.1.1984), l'arrivée de nouveaux migrants a compensé le départ des Belges. Actuellement, il y a officiellement plus de départs que d'arrivées de migrants, mais la forte natalité parmi les immigrés fait en sorte que leur apport au chiffre de la population continue à croître, même si la croissance est nettement ralentie (248,002 au 1.1.1983, 248,217 au 1.1.1984).

Les groupes d'étrangers les plus fortement représentés à Bruxelles sont par ordre décroissant les Marocains, les Italiens, les Espagnols, les Français, les Turcs, les Grecs (et ensuite les Britanniques, les Zaïrois, les Hollandais, etc.). Il faut noter que parmi les nationalités indiquées ci-dessus, on n'a pu faire aucune distinction entre les ouvriers migrants et les représentants des classes plus favorisées. L'ordre d'arrivée des ouvriers migrants fut grosso modo: d'abord les Italiens (années 50), les Espagnols (années 60), plus récemment les Turcs et les Marocains. Cet ordre n'est pas sans importance: en effet l'arrivée des premiers groupes de migrants italiens ne causa pas beaucoup de problèmes d'insertion dans la société bruxelloise du fait du nombre encore peu élevé, des similitudes sur le plan linguistique et culturel renforcées encore par le fait qu'une partie de ces immigrés arrivait à Bruxelles après un séjour plus ou moins long en Wallonnie ou au Limbourg (mines). Pour les mêmes raisons, renforcée par une certaine accoutumance à la présence italienne, l'arrivée des Espagnols ne causa pas de gros problèmes. Ceux-ci surgirent lorsque l'immigration se fit plus massive et amena à Bruxelles des représentants de nations linguistiquement et culturellement différentes.

Les enfants immigrés vont à l'école. Comme d'une manière générale les enfants sont plus nombreux que dans les familles belges, la proportion d'enfants d'immigrés dans nos classes est naturellement plus élevée encore qu'au sein de la population globale. Comme, d'autre part, les migrants se sont installés ou regroupés (voir table 1) plus particulièrement dans certaines communes ou certains quartiers, le pourcentage d'enfants immigrés peut varier de 0 à 100%.

D'une manière générale, il y a plus d'enfants étrangers dans les classes francophones que dans les classes flamandes (fait explicable par le milieu bruxellois, l'existence d'un plus grand nombre d'écoles francophones, pour certains la proximité linguistique ou des contacts antérieurs avec le français) et aussi davantage dans les écoles officielles que dans l'enseignement catholique (voir table 2).

Table 1. Population étrangère dans les dix-neuf communes au 31.12.1982 (nombre et pourcentage)

Saint-Josse	10,353	50.7	Uccle	12,935	17.1
Saint-Gilles	20,972	47.5	Woluwé St-Pierre	6,858	17.0
Schaerbeek	36,664	34.7	Woluwé St-Lambert	7,323	14.9
Molenbeek	23,562	32.8	Evere	3,319	11.0
Bruxelles	43,304	31.4	Auderghem	3,305	11.0
Ixelles	21,389	28.9	Jette	4,177	10.6
Forest	14,140	28.1	Berchem Ste-Agathe	1,788	9.6
Koekelberg	3,963	24.1	Watermael-Boisfort	2,321	9.3
Anderlecht	20,397	22.1	Ganshoren	1,901	8.9
Etterbeek	9,331	21.2			
TOTAL				248,002	25.1

Table 2. Elèves étrangers dans les écoles communales de deux communes bruxelloises (Forest et Saint-Gilles). Année 1984-85 (pourcentage).

Forest:

Ecole n°	1	3	4	6	7	9	10	12	5	TOTAL
Nb. total élèves	109	286	55	120	197	241	166	230	152	1556
% élèves étrangers	57	41	84	55	41	94	89	19	90	51

Saint-Gilles:

Ecole n°	2	3	4	5	7	TOTAL
Nb. total élèves	298	318	277	184	120	1197
% élèves étrangers	85	83	95	80	77	85

A défaut d'une politique générale de l'éducation des enfants d'immigrants, il y a une tendance générale qui, avec de nombreuses variantes au niveau des réalisations, peut se résumer comme suit. L'idée, assurément généreuse au départ, est "intégrative": l'enfant étranger, soumis à l'obligation scolaire comme l'enfant belge, doit avoir les mêmes possibilités de formation que celui-ci. Or celles-ci sont déterminées une première fois au terme de l'école primaire (six années d'étude). L'enfant qui entre à l'école primaire à six ans — c'est aussi le cas des enfants étrangers, qui sont actuellement presque tous nés en Belgique — doit avoir obtenu le diplôme d'études primaires à l'âge de 13 ans, c'est-à-dire qu'il ne lui est permis de redoubler une classe qu'une seule fois. S'il n'y parvient pas, il est dirigé vers une classe d'accueil d'une école professionnelle et son horizon est définitivement limité à ce type d'enseignement. Il importe de faire en sorte que l'enfant immigré termine ses études primaires dans les mêmes délais stricts que les enfants belges; en conséquence, il doit être à même d'assimiler le même programme. Pour l'aider à atteindre ce but, on organise des classes d'adaptation et de rattrapage.

D'autre part, soit pour valoriser la langue et la culture du pays d'origine, soit pour faciliter l'insertion de l'enfant dans le milieu scolaire du pays d'origine en cas de retour (hypothèse entrevue et entretenue par de nombreux migrants et parfois effectivement réalisée, surtout parmi les Espagnols), on organise des cours de langue maternelle et/ou en langue maternelle (soit sur les mêmes matières que celles qui sont enseignées au même moment aux enfants belges, soit sur des matières en rapport avec leur propre culture (la religion p. ex.). Ces cours, organisés par les communes ou avec l'aide des ambassades ou consulats, sont donnés pendant ou après les heures normales des cours.

Il est clair que le programme imposé aux enfants de migrants pose de nombreux problèmes tant sur le plan quantitatif que sur le plan du contenu. D'une part, la journée de ces enfants ne compte que vingt-quatre heures comme celle des autres enfants et ils ont droit eux aussi à des heures de sommeil, de repas et de délassement.

D'autre part, même si l'on s'en tient à l'aspect purement linguistique, les enfants de migrants sont confrontés à des tâches qui paraissent insurmontables. Dans les classes francophones, les enfants doivent suivre des cours de et en français, qui est aussi la langue du milieu urbain qui les entoure; de plus, ils ont des cours en L1, qui est en fait souvent une version standard très différente de la variante régionale ou du dialecte qu'ils entendent à la maison, et enfin à partir de la troisième année, ils doivent suivre un cours de néerlandais, "deuxième" langue pour leurs condisciples belges.

Que penser alors de certaines classes néerlandophones où le jeune immigré est exposé aux codes suivants:

L1 : le dialecte de la famille

L1 bis : la langue standard correspondante

L2 : le néerlandais standard

(éventuellement)

L2 bis : le dialecte flamand de certains condisciples

L3 : le français (dans la rue, à la TV, mais aussi en classe de français).

Qu'un certain nombre d'enfants immigrés résistent à tout cela, tient, on en conviendra, du miracle.

L'initiative la plus originale d'éducation biculturelle — à défaut d'être réellement interculturelle — est une initiative privée, celle du Foyer: dès l'école maternelle les enfants belges et étrangers (qui appartiennent à une seule nationalité) ont quelques activités communes (en néerlandais) et, tout d'abord, une part importante d'activités distinctes visant à développer leur acquis dans leur langue maternelle respective. Dans les classes de transition (dernière année maternelle / première année primaire) et ensuite dans les classes primaires, la part réservée à la langue étrangère diminue progressivement au profit des activités communes dans la langue de l'école, le néerlandais (Cf. SPOELDERS, LEMAN & SMEEKENS, à paraître).

II. Trois problèmes

A. L'apprentissage de la compétence communicative

HAMERS & BLANC (1983, 96) résument de la manière suivante les idées formulées dans CUMMINS (1981):

> "Il faut distinguer entre deux dimensions dans les activités langagières. Premièrement, une tâche langagière peut être plus ou moins exigeante sur le plan cognitif (cognitively demanding and cognitively undemanding tasks).
>
> Deuxièmement un comportement langagier est soit dépendant du contexte (context/embedded), soit indépendant du contexte (context/reduced). Les habiletés langagières développées en milieu scolaire ont tendance à être cognitivement exigeantes et indépendantes du contexte".

Le développement de ces "habiletés" ne va pas sans mal chez l'enfant unilingue, tous les enfants en parviennent pas avec une égale aisance à s'en servir pour produire les messages sollicités par le maître.

Pour l'enfant étranger, la tâche est presque toujours beaucoup plus lourde, du fait de la connaissance nettement moindre et parfois presque nulle qu'il a de la langue utilisée à l'école, c'est-à-dire qu'il ne dispose même pas des "habiletés" de base dans la communication interpersonnelle (traduction par HAMERS & BLANC de BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills, terme proposé par Cummins en 1980), d'un acquis lexical, grammatical, phonétique, etc. comparable à celui des enfants autochtones. On peut imaginer que deux types d'activités peuvent être particulièrement utiles à l'enfant étranger: d'une part des leçons données dans sa langue maternelle, qui en dehors des autres finalités de ce type d'enseignement, l'habitueront à des tâches langagières "plus exigeantes sur le plan cognitif" et moins "dépendantes du contexte", d'autre part des activités lui permettant d'acquérir dans la mesure du possible et le plus vite possible une compétence communicative (qui inclut bien sûr la compétence linguistique tout court) suffisante dans la langue utilisée à l'école (le français ou le néerlandais).

C'est à ce deuxième type d'activités que je désire consacrer les commentaires suivants:

En principe, l'approche requise pour développer le type d'activités langagières susceptibles de développer les "habiletés de base dans la communication interpersonnelle" ne devrait pas faire de problème. Les instructions ministérielles belges n'affirment-elles pas qu'"enseigner le français, c'est communiquer et c'est apprendre à communiquer" et que l'apprentissage doit se faire dans un climat (je cite)"permissif" et "débloquant"?

En fait, on est souvent loin du compte. La pratique ne correspond pas toujours à la théorie, pour diverses raisons dont la principale est sans doute le "passé frontal" — expression que j'ai formée à partir du "passé grammatical de l'enseignant" de H. BESSE (1981, 113) — de l'enseignant: l'expérience qu'il a trop souvent connue lui-même comme élève et plus tard comme étudiant (l'enseignant face à la classe) et la même attitude qu'il a peut-être adoptée au début de sa carrière. La classe "frontale" ne peut jamais donner lieu à une véritable communication — si ce n'est le type de communication caractéristique de la relation enseignant-enseigné et qui est limité à celle-ci. Cette attitude déteint sur tout le comportement de l'enseignant y compris sur sa manière de parler: celle-ci exprime sa position dominante dans la classe et est très riche en expressions métalinguistiques. Dans ce cas, l'élève a trop peu l'occasion de produire du langage; quant au langage qu'il perçoit, il n'est guère utilisable comme outil de communication.

L'autre obstacle majeur est constitué par le nombre d'élèves. Même lorsque celui-ci n'est pas trop élevé (ne dépasse pas la vingtaine) et même lorsqu'une disposition circulaire des élèves — et de l'enseignant parmi eux — assure une meilleure participation de tous, l'activité de la majorité des élèves reste réduite,

ne fût-ce que parce que l'enseignant monopolise encore souvent la parole, pour entamer la discussion, l'orienter, ordonner, résumer ou commenter les interventions des élèves, etc.

Les classes d'adaptation peuvent, si leur rôle est bien compris, jouer ici un rôle intéressant mais il faut pour cela qu'elles répondent aux exigences suivantes:

a. travail avec un petit nombre d'élèves, de préférence au travail individuel;

b. participation souple de l'enseignant;

c. participation d'un ou plusieurs enfants plus âgés (tuteurs), immigrés ou non, dont la compétence langagière est plus riche.

Ce n'est qu'à ces conditions que des suggestions heureuses, telles que celles qui sont développées dans le chapitre 6, "Children Talking" de V. EDWARDS (1983) peuvent donner leur plein effet.

Il serait bien sûr sot de prétendre que tout va mal. Au contraire, les résultats obtenus peuvent être très encourageants, mais ils sont largement fonction des qualités propres de l'enseignant et du soutien indispensable que peut lui apporter le consensus régnant au sein de l'école, de l'équipe d'enseignants, en faveur d'une pédagogie ouverte, permissive, authentiquement "centrée sur l'apprenant".

B. La correction phonétique

Tout le monde sait que, lorsqu'on apprend une langue étrangère, on fait des fautes de prononciation. Il n'est dès lors pas étonnant que, dans la littérature consacrée à l'enseignement aux migrants, on mentionne des fautes typiques, dont certaines se révèlent curieusement et désagréablement persistantes. Par contre, on semble s'être intéressé fort peu à la correction de ces fautes. Parmi les exceptions — il y en a — citons M. GARABEDIAN (1978) et M. TASSIN e.a. (1981). Généralement, il semble que l'on s'en accommode comme d'un mal nécessaire, soit qu'on espère qu'elles disparaîtront, d'elles-mêmes, à la longue — et cela se produit parfois!

Or l'importance d'une prononciation acceptable — sans confusion de phonèmes p. ex. — ne peut être contestée:

- il y a des gens (donc des élèves) qui aiment parler, mais qui ne le font que s'ils sont conscients de pouvoir le faire d'une manière correcte (ceci vaut aussi bien pour le vocabulaire ou la grammaire que pour la prononciation). Pour ces élèves, le fait d'avoir acquis rapidement une bonne prononciation supprime une cause réelle d'inhibition. D'une manière générale, on peut poser qu'une bonne prononciation favorise la fluidité verbale;
- Beaucoup d'immigrés installés en Belgique n'ont pas de caractéristiques physiques immédiatement repérables (couleur de la

peau, yeux bridés, etc.). Dans les classes, les enfants belges et non-belges se confondent encore davantage. Un des facteurs qui peuvent les distinguer est, dès lors, l'"accent". Celui-ci peut être considéré comme désagréable ou ridicule et être la cause directe d'une discrimination: il est donc utile d'essayer de le réduire ou de le supprimer;

- Enfin, la confusion phonologique, l'imprécision dans la production des sons est la cause directe de certaines fautes d'orthographe. Corriger l'une peut indirectement améliorer l'autre.

Il est donc utile, et à mes yeux, indispensable, de disposer d'une bonne méthode de correction phonétique. Il en existe une, qui est utilisée (trop peu) dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement aux adultes dans divers pays d'Europe occidentale: la méthode verbo-tonale de correction phonétique (voir R. RENARD, 1971 ou 1975). Fondée sur le principe que l'élève prononce mal ce qu'il a mal perçu (mal identifié), elle recourt à des procédés différents tels que: l'utilisation des éléments prosodiques (intonation, rythme), de la phonétique combinatoire, de la prononciation modulée du professeur.

Cette méthode me paraît tout particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit d'enfants de migrants, surtout s'il est possible de travailler par petits groupes (activités d'adaptation) où l'amélioration de la prononciation peut être obtenue sans avoir recours à des exercices spécifiques d'orthophonie qui sont souvent fastidieux. De plus, le nombre de fautes étant nettement moins élevé que chez des élèves plus âgés, la correction phonétique doit pouvoir être intégrée dans l'ensemble des activités de perception et de production orales.

On sait que les activités de correction phonétique obtiennent de meilleurs résultats si la perception et la prononciation ne sont pas influencées par le code écrit. Dans la mesure du possible, il y a donc lieu de s'attaquer à ce problème dès l'école maternelle.

Enfin, il faut noter que pour les linguistes, les classes composées d'élèves bruxellois (francophones ou néerlandophones) et d'enfants immigrés sont un terrain idéal pour l'observation de fautes de prononciation: celles que l'on fait et celles que l'on ne fait pas, quel type de fautes; la relation entre ces fautes, les langues acquises et les langues enseignées, entre ces fautes et le nombre de langues avec lequel l'enfant est en contact; la relation entre la présence ou l'absence des fautes et la méthode utilisée, etc.

C. Le non-verbal

Un autre domaine auquel la littérature concernant l'enseignement aux enfants de migrants fait peu allusion — s'il est évoqué — est celui de la communication et du comportement non-verbal.

Celui-ci est, il est vrai, encore assez mal connu (voir p. ex. S. FREY (1984) au sujet de travaux de recherche actuellement en cours, avec des exemples frappants montrant combien une différence assez légère dans l'inclinaison de la tête peut donner lieu à des variations de jugement considérables à propos de l'expression (des sentiments) d'un individu).

Il n'est dès lors pas étonnant que l'importance de ce phénomène échappe presque complètement aux enseignants (on ne leur en a jamais parlé). Or, le comportement non-verbal des enfants peut être mal interprété, soit dans ce qu'il veut communiquer comme sens, soit dans ce qu'il transmet sur le plan de l'affectivité: J'emprunte ce qui suit à REHBEIN (1981) — comparant l'activité non-verbale d'enfants allemands et turcs lors des jeux de rôles, il montre les conséquences possibles d'un répertoire gestuel mêlé. L'exemple qu'il décrit — page 125 et 126 — peut se résumer comme suit. Un enfant turc veut souligner par le geste le caractère incontestable d'une assertion, mais il choisit pour cela de tendre l'index vers son interlocuteur et de faire aller la main d'avant en arrière, ce qui — dans un contexte allemand — est perçu comme un geste de menace! Ce geste "von seinen Spielpartnern als äuBerst agressiv interpretiert", accroît la violence du jeu de rôles. Heureusement, dans ce cas, il ne s'agit que d'un jeu... Pour un essai intéressant de présentation d'un certain nombre de mimiques typiques des Français — en relation avec des expressions linguistiques et des schémas intonatifs — voir CALBRIS-MONTREDON, 1980.

D'autre part, d'une manière plus générale, le comportement non-verbal peut donner lieu à une appréciation injustement négative de l'éducation de l'enfant ou de son intérêt pour les études. PUJADE-RENAUD et ZIMMERMANN (1978, 30 et 32) évoquent "les processus d'attraction et de répulsion des maîtres à l'égard des élèves en fonction de l'origine socio-culturelle de ces derniers" et concluent que "toutes ces recherches font donc apparaître comment l'élève, avant même d'être jugé sur ses prestations scolaires (interventions orales, devoirs écrits, etc.) est producteur d'un ensemble de signes à partir desquels l'enseignant élabore, souvent sans le savoir, des appréciations qui pèseront sur les évaluations ultérieures de type 'classique'".

On peut se demander comment l'enseignant apprécie — positivement ou négativement — l'intensité ou le comportement "agressif" de tel garçon maghrébin ou l'immobilisme de telle fillette, porteuse d'une ancienne tradition qui, après l'emmaillotement du bébé, l'oblige à nier son corps et à le maintenir figé, sauf dans la danse. Et on ne peut s'empêcher de craindre le pire lorsqu'on lit, à propos d'enfants italiens, sans doute trop volubiles ou trop agités, le commentaire suivant d'un enseignant: "Nous supposons — en nous fondant sur notre expérience — qu'une attitude autoritaire donne les meilleurs résultats". Les instructions ministérielles françaises (p. 3984) précisent d'ailleurs après

avoir décrit la classe comme un "endroit où le dialogue vrai peu apparaître" qu'il importe cependant que le maître, sans se départir du naturel de la conversation emploie lui-même et exige de la part de l'enfant un langage bien articulé, précis, dépouillé de gesticulations, et exempt de vulgarité" (je souligne S.D.V.).

Or, il faut bien se rendre compte qu'en bonne pédagogie des langues tout se tient, par exemple les trois domaines que nous venons d'évoquer: il paraît illusoire de vouloir faire acquérir du langage d'une manière naturelle tout en imposant une discipline trop rigide et en interdisant aux enfants d'accompagner leur activité langagière de gestes naturels; de même la méthode de correction phonétique que je préconise est incompatible avec la contrainte et l'immobilité (P. GUBERINA et ses collaborateurs ont obtenu des résultats remarquables en utilisant les mouvements corporels comme support de la correction phonétique).

Conclusions

Au vu des situations extrêmement disparates et mouvantes que nous avons connues et que nous connaissons encore — songeons à l'enseignant qui à l'âge de trente ans n'avait jamais enseigné qu'à des enfants belges, qui quelques années plus tard s'est trouvé confronté à une classe comprenant environ la moitié de petits Italiens ou de petits Espagnols et qui maintenant, à l'âge de quarante-cinq ans a une classe presqu'exclusivement composée de petits Marocains — il n'est pas étonnant de constater que les résultats obtenus s'échelonnent sur une échelle qui va du succès le plus éclatant à l'échec le plus navrant. Les causes d'un tel état de fait son variées et multiples, mais il me paraît incontestable que, comme dans toute forme d'enseignement, mais plus encore lorsqu'il s'agit de classes à forte proportion d'enfants d'immigrés, le rôle des enseignants est capital. Pour que l'idéalisme et la compétence que l'immense majorité d'entre eux manifestent chaque jour dans l'accomplissement d'une tâche difficile puissent porter tous leurs fruits, il faut que les pouvoirs organisateurs les aident au maximum.

Je ne veux pas relever ici les nombreuses questions de détail (nombre d'élèves par classe, statut des enseignants auxiliaires, etc.) qui sont de nature à améliorer la qualité du travail — ou au contraire à lui nuire. Je voudrais terminer par deux considérations très générales.

D'une part, je crois que si une collaboration internationale telle qu'elle est évoquée par L. PORCHER (1981) est estimable et souhaitable, il est beaucoup plus important que (1) dans chaque pays, on se mette d'accord sur des options pédagogiques bien réfléchies et clairement formulées concernant l'enseignement aux enfants immigrés, (2) qu'ensuite, les pratiques découlant de ces options soient harmonisées et généralisées dans tous les réseaux d'enseignement et (3) qu'enfin, on leur assure une permanence dans le temps qui permette d'en juger les qualités et les défauts éventuels — il appar-

tiendra certes alors à chaque enseignant, en fonction de sa personnalité et des classes qui lui sont confiées, d'en assurer la meilleure application possible. La permanence évoquée ci-dessus est indispensable pour donner de la stabilité à son travail. Cette même permanence et l'harmonie des pratiques seront aussi favorablement ressenties par les enfants immigrés dont la scolarisation, souvent déjà difficile en soi, est perturbée par les changements d'attitude et de pédagogie lorsqu'ils passent d'une école ou même d'une classe à l'autre.

D'autre part, si un tel consensus peut être atteint, il faut qu'il se matérialise dans la formation et le recyclage des maîtres. Il faudrait d'une part que, dans chaque école normale, l'enseignement tienne compte de la présence des enfants étrangers dans nos écoles, éventuellement sous forme de quelques cours dans un tronc commun, obligatoire pour tous, et de cours à option pour ceux qui se sentent attirés par l'enseignement pluri- ou interculturel. D'autre part, les initiatives passées en matière de recyclage des enseignants doivent être évaluées, remises en question, et lorsqu'on se sera mis d'accord — le plus vite possible — sur le contenu et la forme les plus appropriés, généralisées à tous les enseignants confrontés au problème de l'enseignement aux enfants immigrés. Ce n'est qu'à ce prix qu'on évitera la répétition d'erreurs manifestes et vraiment trop absurdes pour qu'on leur permette de subsister.

Je tiens à remercier M. De Greef, inspecteur cantonal, qui m'a fourni les renseignements concernant la population scolaire à Forest et Saint-Gilles et surtout les enseignants qui m'ont reçu dans leurs classes et ont accepté de discuter avec moi des difficultés qu'ils ont rencontrées et des solutions qu'ils ont essayé d'y apporter.

REFERENCES

BAETENS BEARDSMORE, M. (1984), "Une approche intégrée du phénomène de bilinguisme résiduel à Bruxelles", In E. Witte e.a. *Le bilinguisme en Belgique, le cas de Bruxelles.* Bruxelles, p. 91-103.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues.* Paris.

CALBRIS, G. & MONTREDON, J. (1980), *Oh là là! Expression intonative et mimique.* Paris.

CUMMINS, J. (1981), Cité par Hamers & Blanc: "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success of Language Minority Students", In: *California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students.* Los Angeles.

EDWARDS, V. (1983), *Language in Multicultural Classrooms.* London.

FREY, S. (1984), *Die Nonverbale Kommunication.* Stuttgart.

GARABEDIAN, M. (1978), "Importance du linguistique et du non-linguistique dans la maîtrise phonétique d'une langue étrangère", In: L. Porcher (dir.), *La scolarisation des enfants étrangers en France.* Paris, p. 163-179.

HAMERS, J. & BLANC, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles.

PORCHER, L. (1981), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: L'interculturalisme et la formation des enseignants.* Strasbourg.

—— (1984), "Problèmes et perspectives interculturelles", In: L. Porcher e.a., *L'enseignement aux enfants migrants?* Paris, 1984, p. 19-44.

PUJADE-RENAUD, C. & ZIMMERMANN, D. (1978), "Le langage impitoyable du corps", In: *L'Education*, 5.X.1978, p. 29-33.

REHBEIN, J. (1981), "Verbale und nonverbale Kommunikation im interkulturellen Kontakt", In: P. Nelde, G. Extra, H. Hartig, M.J. de Vriendt (Hrsg). *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern.* Tübingen, p. 111-129

RENARD, R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.* Paris.

—— (1975), *Introduction to the Verbo-Tonal Method of Phonetic Correction.* Paris.

SPOELDERS, M., LEMAN, J. & SMEEKENS, L. (à paraître), "The Brussels Foyer Bicultural Education Project: Socio-Cultural Background and Psycho-Educational Language Assessment", In: Extra, G., and Vallen, T. (eds.), *Language and Ethnic Minority Children: Current Research on Dutch as a Second Language*. Dordrecht.

TASSIN, M., MARTHE, C., DUMORTIER, N. & CASTERMAN, L. (1981), *Et vous, si vous étiez à l'école à Ankara Rabat Rome Madrid?* Bruxelles.